NETTER Julien. *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2018, 202 p.

Ariane Richard-Bossez

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/8273>

DOI : 10.4000/rfp.8273

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2018

Pagination : 145-148

ISBN : 979-10-362-0190-5

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Ariane Richard-Bossez, « NETTER Julien. *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 203 | 2018, mis en ligne le 30 juin 2018, consulté le 04 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/8273> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.8273>

Ce document a été généré automatiquement le 4 janvier 2023.

Tous droits réservés

NETTER Julien. *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2018, 202 p.

Ariane Richard-Bossez

RÉFÉRENCE

NETTER Julien. *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2018, 202 p.

- 1 Quels sont les liens entre culture et inégalités scolaires ? Voilà ce que Julien Netter, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'ESPE de Créteil et membre de l'équipe CIRCEFT-ESCOL, propose d'explorer dans cet ouvrage foisonnant tiré de sa thèse. Cette question pourrait sembler déjà réglée tant la sociologie a souligné le rôle central du « capital culturel » dans la reproduction des inégalités à l'école. L'institution scolaire s'est d'ailleurs largement ouverte à la culture et aux institutions culturelles, et ce dès les années 1930, avec des dispositifs aussi variés que les ciné-clubs, les ateliers théâtre, les chorales, les sorties au musée, les « classes à projets artistiques et culturels » et, plus récemment, la « réforme des rythmes scolaires ». Tout l'intérêt de l'ouvrage est d'interroger en profondeur la nature du lien qu'entretiennent « culture à l'école » et « culture de l'école ». Pour cela, l'auteur se nourrit des recherches menées au sein de l'équipe ESCOL qu'il fait dialoguer avec des travaux issus de différentes disciplines (psychologie, didactique, sociologie, anthropologie). Sur le plan empirique, son travail s'appuie sur une enquête ethnographique dans 14 classes contrastées socialement de 7 écoles primaires parisiennes. La thèse développée au fil des quatre chapitres de l'ouvrage est la suivante : « les politiques visant à faciliter l'accès aux activités culturelles à l'école peuvent apporter un réel bénéfice aux enfants, mais [...] elles sont intrinsèquement insuffisantes lorsqu'elles négligent la nécessité pour les

enfants de s'approprier une culture de l'école qui donne tout leur sens à ces activités » (p. 7).

- 2 Le premier chapitre commence par interroger ce qui constitue le « commun » des activités scolaires. Pour ce faire, Julien Netter analyse deux cas en apparence fortement distincts : une séance de géographie autour des « villes de France » menée par une enseignante de CE2 et une séance d'origami réalisée par une animatrice sur le temps de cantine. Ces deux situations (représentatives de nombreuses autres) se rejoignent sur deux aspects. En premier lieu, elles attendent les mêmes quatre opérations de la part des enfants : la perception du système de signes sur lequel se base l'activité, l'interprétation de ces signes pour leur donner du sens, leur mise en relation pour les agencer dans une structure et la généralisation de cette structure sous une forme abstraite transférable à d'autres situations. En second lieu, ce système d'attentes se caractérise par le fait qu'il n'est quasiment pas explicité par les adultes encadrant les activités et qu'il est, par conséquent, perçu de manière différenciée par les élèves. Pour l'auteur, ces deux éléments constituent « une culture de l'école qui dépasse le cadre de la classe pour s'appliquer à l'ensemble de l'école primaire française contemporaine » (p. 53). L'auteur propose alors de qualifier cette culture de « curriculum invisible » qu'il définit « comme un ensemble relativement stable de manières d'interpréter le curriculum formel et ses expressions en situation » (p. 48). Ce nouveau type de curriculum vient s'ajouter au triptyque classique de la sociologie du curriculum : « curriculum formel » (les programmes scolaires), « curriculum réel » (ce qui est enseigné et appris en actes), « curriculum caché » (ce qui est transmis de manière latente et plus ou moins masquée). Si certaines acceptions minoritaires du curriculum caché laissent la place à ce qui relève de l'implicite (et donc se rapprochent du « curriculum invisible »), le concept proposé par J. Netter souhaite s'en distinguer notamment par le fait que ce « curriculum invisible » dépasse le cadre scolaire et s'applique également aux activités périscolaires.
- 3 Le chapitre suivant approfondit l'« écologie » de ce « curriculum invisible ». L'auteur revient sur les quatre opérations cognitives attendues des élèves mises en évidence dans le chapitre 1 et montre en quoi elles font système et sont « liées les unes aux autres par des décontextualisations successives » (p. 62). En détaillant l'hétérogénéité des modes d'appropriation d'une séance sur les zones climatiques en France, J. Netter montre que les élèves « les plus scolairement performants [...] ont consciemment recours à des structures décontextualisées souvent proches de celles qui sont envisagées par les enseignants, grâce auxquelles ils peuvent interpréter les nouveaux objets rencontrés. Lorsqu'ils commettent des erreurs, c'est-à-dire que les interprétations qu'ils mettent en œuvre s'écartent de celles qui sont attendues, ils sont à l'affût des indices qui leur permettent de corriger ces erreurs en intégrant des structures conformes. Ils semblent ainsi attacher une importance plus grande aux rétroactions et, par suite, aux processus d'ajustement que les élèves faibles [...] pour lesquels ce travail, qui demande un effort bien plus grand, paraît souvent esquivé » (p. 83), et ce d'autant plus que ce travail est peu étayé en classe. Il poursuit son raisonnement en proposant d'intégrer ces quatre opérations dans chacune des cinq dimensions qui, selon différents travaux menés au sein d'ESCOL, structurent les situations scolaires. Ces cinq dimensions sont enchâssées les unes dans les autres : la première est le « système de signes » mobilisé dans l'« activité », laquelle constitue la deuxième dimension, la troisième est la « discipline » scolaire à laquelle est rattachée

l'activité et qui débouche sur le « comportement » à adopter pour finir par la dimension de « but » poursuivi. Chacune de ces dimensions s'organise autour des quatre opérations cognitives précédemment décrites. L'ensemble de ces cinq dimensions découpées en quatre opérations compose le « modèle du curriculum invisible » (p. 90) qui correspond au « système d'attentes, souvent implicites, qui s'impose aux enfants aussi bien en classe qu'au dehors de la classe » (p. 93).

- 4 Dans le troisième chapitre, l'auteur explore le sens que confèrent les élèves aux activités culturelles qui leur sont proposées tant dans le cadre scolaire que périscolaire. L'analyse fait ressortir deux registres d'appropriation : celui de la « tâche » qui se situe à un niveau matériel et relativement superficiel et celui de l'« activité » qui mobilise des enjeux d'apprentissage. Les élèves performants scolairement parviennent à « traduire en termes scolaires le contenu des activités quelles qu'elles soient comme les objets qui leur sont associés » (p. 95). Dans ce processus de traduction, la notion de discipline joue un rôle essentiel car elle autorise une interprétation scolaire de la situation proposée, y compris lors des activités non disciplinaires réalisées dans le cadre périscolaire. Pour l'auteur, cette « catégorisation disciplinaire du monde [...] apparaît comme un élément essentiel du curriculum invisible » (p. 97) dans la mesure où elle est attendue sans être toujours explicitée. Il étudie ensuite deux types de situations. Le premier correspond aux activités rattachées à une discipline scolaire. Celles-ci, malgré leur catégorisation disciplinaire, peuvent être interprétées par certains élèves sur d'autres registres disciplinaires que celui attendu. Par exemple le tracé d'une frise géométrique peut être interprété comme relevant davantage du dessin que de la géométrie et, de ce fait, amener l'élève à des malentendus sur ce qui est escompté de lui dans cette situation en termes de précision du tracé. Cela est accentué par le fait que les enseignants explicitent peu ce lien entre activité et discipline tant celui-ci relève pour eux de l'évidence. Le second cas correspond aux activités relevant d'une logique thématique et non disciplinaire, ce qui est particulièrement fréquent quand les activités sont prises en charge par des intervenants non scolaires (associations, institutions culturelles, animateurs périscolaires...). L'auteur prend l'exemple d'une sortie au musée animée par une conférencière. Cette sortie, présentée comme un projet « architecture », s'organise en fait davantage autour du thème des « animaux hybrides ». Les réactions des élèves sont diverses, certains vont rattacher la situation à des disciplines scolaires (« arts visuels » ou « littérature ») alors que d'autres vont rester dans la tâche car aucun cadre ne vient structurer leur activité. Et ce d'autant plus que l'analyse du discours et des échanges entre la conférencière et les enfants montre qu'elle mobilise des juxtapositions de thématiques sans réellement tisser de liens entre elles, laissant cette tâche complexe à la charge des enfants. Ce qui ressort des analyses de l'auteur, c'est le « bilinguisme scolaire » (p. 139) que certains enfants ont développé et qui leur permet, quelles que soient les situations, de traduire une logique thématique en logique disciplinaire leur donnant ainsi la possibilité de tirer des bénéfices scolaires des activités culturelles qu'ils fréquentent. Cependant, cette traduction n'étant que très peu prise en charge par l'école, les enfants qui ne la maîtrisent pas par ailleurs n'y ont guère accès.
- 5 Le dernier chapitre montre en quoi les processus précédemment mis en évidence participent aux « inégalités face à la culture de l'école » en insistant sur « le caractère fortement différenciateur de la manière dont ces contenus culturels sont généralement abordés » (p. 147). Pour ce faire, J. Netter met en parallèle deux sorties culturelles menées dans des contextes sociaux contrastés. La première sortie, destinée à des élèves

scolarisés en éducation prioritaire, s'inscrit dans un projet « tramway » animé par un intervenant associatif et visant à familiariser les enfants à leur environnement quotidien à partir de l'observation de sculptures et fontaines situées sur le trajet du tramway. Les échanges menés avec les élèves montrent qu'ils ont du mal à faire du lien entre la sortie et des apprentissages scolaires. Ils insistent ainsi sur des dimensions (le pique-nique, le fait de s'amuser...) qui témoignent des malentendus quant au statut attribué à cette sortie culturelle. La culture devient ainsi un objet disjoint de l'école dont la valeur scolaire n'apparaît pas clairement aux élèves. Cette conception est d'ailleurs également présente chez les enseignants pour qui le caractère « exceptionnel » de la sortie apparaît compter davantage que son contenu et qui ne semblent pas percevoir le travail d'appropriation que cela nécessite de la part des élèves. L'autre sortie se déroule avec des élèves de milieu favorisé dans le cadre d'un « projet Louvre » animé par le directeur de l'école. Les élèves semblent parvenir à décoder les enjeux d'apprentissages culturels et scolaires de la visite au-delà de la thématique abordée (les animaux fantastiques). Ainsi, une élève déclare que la sortie permet de « connaître le Louvre » et de « parfaire sa connaissance des personnages de la mythologie » (p. 161). À cela se surajoute le fait que ces élèves, du fait de leur socialisation familiale, sont déjà familiers des thèmes abordés (mythologie, Moyen Âge...). Ces élèves peuvent en outre s'appuyer sur des compétences littéraires fortement maîtrisées qui leur permettent de recourir aux ressources de l'écrit pour construire leurs apprentissages. En fin de compte, comme le résume l'auteur : « c'est la socialisation extrascolaire des enfants qui fait la différence », « pour certains, nombreux dans l'école [de milieu favorisé] que les parents préparent à une catégorisation scolaire/disciplinaire du monde, la visite au musée vient "conforter" des connaissances acquises en famille et favoriser leur insertion dans de nouveaux réseaux. Pour d'autres, nombreux dans les écoles classées en éducation prioritaire, que les parents préparent moins à ce travail, il est difficile de comprendre l'enjeu d'une telle visite » (p. 167).

- 6 En conclusion, J. Netter insiste sur le fait qu'« [e]ntrer dans la culture à l'école suppose donc à la fois d'accéder à des contenus culturels et de le faire par le prisme du curriculum invisible » (p. 182). Plus largement, pour l'auteur, l'enjeu des écarts qui se nouent autour de modes d'appropriation de la culture n'est pas que scolaire, il est également « le signe d'une transformation plus vaste du type d'individu mis en avant dans la société » (p. 185) et révélateur de nouvelles formes de clivages sociaux.
- 7 On le voit, l'ouvrage de J. Netter est très stimulant et alimentera la réflexion de tous ceux et celles qui s'intéressent à la construction des inégalités socio-scolaires. On peut notamment saluer son exigence de tenir ensemble analyse empirique approfondie et volonté de conceptualisation théorique. Le dialogue amorcé entre différentes disciplines des sciences humaines et sociales est également une contribution particulièrement intéressante de l'ouvrage. Certains éléments sont néanmoins susceptibles d'être discutés. On pourrait ainsi interroger, du point de vue d'une analyse des inégalités à l'école, le choix de faire du « curriculum invisible » un type de curriculum à part entière plutôt que de renouer avec les auteurs, tels R. Snyder, B. Bernstein ou P. Perrenoud, qui en font une dimension du curriculum caché, ce qui permettrait de renouveler le sens de ce dernier. On pourrait aussi se demander si une lecture trop rapide de l'ouvrage ne risque pas de conduire à une vision scolaire-centrée de la culture qui tendrait à réduire la « culture à l'école » à ce qui sert la « culture de l'école » en invisibilisant d'autres dimensions, notamment esthétiques, à même de

produire d'autres formes de différenciation dans le rapport à la culture¹. Mais ces points de discussion ne réduisent en rien ce qui apparaît comme l'apport central de cet ouvrage, à savoir la mise au jour de la nature des attentes implicites de l'école. Les quatre opérations de perception, interprétation, structuration et généralisation mises en évidence offrent ainsi une entrée féconde pour saisir finement l'appropriation des activités scolaires par les élèves. Tout le mérite du travail de J. Netter consiste à rendre visible ce que l'école considère le plus souvent comme « allant de soi » et qui contribue à maintenir une partie des élèves à l'écart des apprentissages scolaires.

NOTES

1. Pour un exemple de ces effets de scolarisation d'expériences esthétiques dans le cadre de sorties scolaires au théâtre, voir Richard-Bossez A., Girel S. & Broyelle F. (2017), « La réception du théâtre par le jeune public. Une expérience esthétique plurielle et différentielle », *Terrains-Théories*, n° 7. En ligne : <<https://journals.openedition.org/teth/996>> (consulté le 29 juin 2019).

AUTEURS

ARIANE RICHARD-BOSSEZ

Aix-Marseille Université, CNRS, LAMES